

“¿Qué haces en esta escuela, Lautaro?”

Experiencias cotidianas en torno al ser estudiantes y estar en la escuela secundaria en contextos de desigualdad social¹



Soledad Gallardo, Sara Pallma y Rocío Pearson

Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (FFyL, UBA)

Introducción

El presente artículo pretende compartir algunas reflexiones sobre experiencias escolares cotidianas en jóvenes de sectores populares, documentadas etnográficamente a partir de una iniciativa de extensión universitaria desarrollada en el marco del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA), y como integrantes del Área Educación y Diversidad Sociocultural dirigida por la licenciada Liliana Sinisi. En esta línea retomaremos lo trabajado en el año 2010, con la puesta en práctica del proyecto de voluntariado universitario “Lo que los jóvenes tenemos para decir: Talleres participativos para la inclusión educativa” también coordinado por Liliana Sinisi (CIDAC, FFyL, UBA), junto con estudiantes y docentes de una escuela de “reingreso”² de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Entonces, desde un enfoque socio-antropológico se buscará visibilizar prácticas educativas que involucran tanto a estudiantes como a docentes y cobran significado en conexión a procesos históricos más generales vinculados al empobrecimiento y la desigualdad social. Para ello —y aunque fueron varias las actividades desarrolladas³ en la institución—, aquí nos centraremos en la experiencia de *parejas pedagógicas*, que por ser una estrategia novedosa, el equipo de conducción de la escuela solicitó acompañarla a través de la realización de registros de la dinámica áulica. Así, de acuerdo al interés del equipo directivo y docentes involucrados, estos registros buscaron principalmente recuperar las voces de los y las estudiantes junto con prácticas que permitirían servir de indicios para reflexionar, posteriormente y de manera conjunta con los docentes, sobre lo que significa la obligatoriedad de la escuela secundaria, las estrategias de *inclusión escolar* y, asimismo, *ocupar* el aula por estos jóvenes y adolescentes.

Por tal motivo, para esta elaboración tomaremos de referencia tanto los registros de observación de clases realizados como el material documental provisto por la institución y los informes parciales desarrollados a lo largo de la experiencia por el equipo. De este diverso corpus, recuperaremos algunas recurrencias surgidas en lo registrado, centrando la atención en aquellas situaciones que, distantes a lo que se asocia culturalmente como *persona educada* (Levinson y Holland, 1996), lograron interpelar y poner en tensión sentidos —propios y ajenos— socialmente contruidos acerca de la escolarización y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Este artículo retoma lo planteado en la ponencia “¿Qué haces en esta escuela, Lautaro?”. Experiencias cotidianas en torno a “personas educadas” y el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de desigualdad social” presentada en las XI Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural en septiembre de 2011. Esa primera versión fue elaborada por Soledad Gallardo, Rocío Pearson, Valeria Castrogiovanni y Natacha Hasterstein.

2. Las escuelas de reingreso responden a una iniciativa que promueve que los jóvenes entre 16 y 18 años no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios. A través de una propuesta pedagógica diferente y de diversas estrategias, esta iniciativa acerca la escuela a las necesidades de los y las adolescentes y jóvenes que quieren volver a estudiar. Son novedosas en tres aspectos: menos materias y de cursado simultáneo, régimen especial de equivalencias y asistencia por materia.

3. Las actividades consistieron en talleres participativos con jóvenes de la institución para escuchar los que ellos “tienen para decir”, el acompañamiento al Primer Parlamento de la Juventud 2010 en una actividad en el marco de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia y a la construcción de registros etnográficos de las observaciones de clases en las que se implementaron “parejas pedagógicas” junto con un profesor disciplinar y un docente-tallerista.

Por tanto, con el propósito de articular trabajo de extensión con investigación y vincular propuestas concretas de acción-participación con problematizaciones de la vida social, emprendemos aquí la tarea de desandar particulares y cotidianas formas escolares —y educativas— en jóvenes de sectores populares. Desde una lectura que incorpora la complejidad y el conflicto, la negociación y resistencia, visibilizaremos una dinámica áulica que, constituida y constitutiva de experiencias escolares, interconecta nuevas realidades juveniles con propuestas pedagógicas que, por momentos y al calor de las prácticas cotidianas, no se adecuarían a las expectativas o necesidades de los sujetos escolares.

Contextualización de la experiencia abordada

Como ya fue mencionado, la experiencia que sirve de marco para esta reflexión se ubica dentro del trabajo de extensión universitaria emprendido en el año 2008 por el Área Educación y Diversidad Sociocultural del CIDAC (FFyL, UBA). Desde sus comienzos hasta la fecha, las actividades desarrolladas se localizaron en barrios de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) buscando atender problemáticas escolares-educativas en contextos de diversidad y desigualdad social. Para ello, el equipo trabaja con distintos proyectos de voluntariado universitario y UBANEX, integrados —en su gran mayoría— por docentes y estudiantes de la carrera de Antropología, que promueven intercambios a nivel local con distintas instituciones y organizaciones sociales (pre)ocupadas por la cuestión educativa, bajo la dirección de Liliana Sinisi y la codirección de Soledad Gallardo y Javier García.

En relación con la experiencia aquí abordada, el primer contacto con la escuela de reingreso fue en el año 2009. En ese momento, por medio de sus directivos, se planteó la posibilidad de trabajar en conjunto cuestiones y problemáticas vinculadas a la exclusión-inclusión educativa de los y las jóvenes que asisten a esta particular institución. Producto de ello fue la realización de una secuencia de talleres participativos⁴ con estudiantes, que tuvo por objetivo recuperar vivencias vinculadas a su escolarización y su paso por la escuela secundaria. Lo que se compartirá a continuación forma parte de otra actividad llevada a cabo en el año 2010, en simultáneo a los talleres con jóvenes, que consistió en acompañarla instrumentación de un novedoso proyecto institucional denominado “parejas pedagógicas”⁵. De este modo, el acompañamiento consistió en la realización sistemática de observación-participante en diversos cursos y posteriores registros de clases para aportarles, desde allí y en sintonía con la propuesta de la escuela, insumos que permitieran a los sujetos escolares involucrados reflexionar sobre el trabajo docente y problematizar las condiciones en que se produce y desarrolla su tarea.

4. La experiencia estuvo a cargo de un docente tutor y un grupo de estudiantes voluntarios. La metodología de los talleres participativos abordaron cuatro pares temáticos de trabajo, consensuados con los jóvenes protagonistas: a) sexualidad y género, b) adicciones, c) trabajo, d) violencia. Asimismo, como eje transversal se trabajó la temática de los derechos y del aprendizaje. Finalmente, retomando el material producido, se realizó como producto material una revista en la que los jóvenes pudieran visibilizar su voz y lo trabajado en el taller.

Acerca de lo documentado: descripción y análisis de situaciones complejas

Para el desarrollo de este punto, hemos decidido ordenar la presentación en diferentes ítems, referidos en primer lugar a la propuesta de la escuela en torno a la implementación de *parejas pedagógicas* como así a una búsqueda por mejorar las condiciones de la tarea docente y acompañar, de manera institucional, su trabajo, que hasta ese momento era abordado en *soledad*⁶. En segundo lugar, trabajaremos con descripciones sobre lo vivenciado en las clases que participamos y que —a nuestro entender— configuran distintas maneras de *estar* y *ocupar* el espacio del aula y la clase por los estudiantes y ponen en tensión concepciones asociadas a lo que se considera por “personas educadas”. Producción social que, en sí, entraña históricos sentidos en torno a lo que es, en este

5. Propuesta que fue presentado por la escuela, a modo de proyecto, para el “Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria”, Ministerio de Educación de la Nación.

6. Avance del proyecto institucional para el Plan de Mejora 2010 de la escuela.

caso particular, la escuela secundaria —lo que se debe enseñar, lo que se debe aprender— como así también cómo se deben *comportar* los estudiantes en cuanto jóvenes-adolescentes entre sus pares y adultos.

Cabe señalar que dicha experiencia nos interpeló en nuestra condición de docentes, estudiantes e investigadores al momento de realizar nuestras observaciones y nos ha puesto en el alerta de que toda reflexión acerca de la experiencia áulica necesita necesariamente ser comprendida dialécticamente y en relación con contextos más generales. En el sentido que la complejidad que allí se manifestaba de manera cotidiana se vincula a procesos que, históricamente, han tendido a producir socialmente desigualdades y no se limitan exclusivamente al ámbito educativo y pedagógico.

El proyecto institucional de parejas pedagógicas

De acuerdo al análisis realizado por el equipo directivo y docente de la escuela, la realidad en el aula representaría “una de las causas de fracaso institucional”. En esta línea, la fundamentación de un documento institucional⁷ reconoce que en esta escuela “se vienen desarrollando acciones relacionadas con el sostenimiento y acompañamiento de la trayectoria de los estudiantes a través de clases de apoyos, talleres y programas de atención a problemáticas socio-comunitarias”, pero se considera que es necesario atender más fuertemente el trabajo en el aula “acompañando y cuidando a los docentes”. Se advierte así que “de modo alarmante” existiría un “crecimiento proporcional entre desgaste y el esfuerzo y compromiso que el docente asume” y se destaca también como un factor importante “la soledad del docente”. Es en este sentido que la conducción de la escuela decide afrontar esta cuestión como “problema” y proyecta para el año 2010 “conformar lo que se conoce como pareja pedagógica integradas” y “habilitar espacios para trabajo conjunto durante y por fuera de la hora de clase (planificación)”.

7. Avance del proyecto institucional para el Plan de Mejora 2010 de la escuela.

Como se ha señalado anteriormente, una parte del equipo CIDAC y el voluntariado decide incorporarse a la propuesta institucional esbozada como “observadores” en dos cursos de la mañana y dos cursos de la tarde previamente seleccionados. La modalidad propuesta consistió en que las observaciones de las clases se llevaran a cabo por parejas de voluntarios y que estuvieran orientadas a construir registros desde una perspectiva antropológica. Dichos registros pretendían ser luego insumos para las tareas de planificación y evaluación docente que posibilitarían así repensar tanto estrategias como propuestas áulicas⁸.

La producción social de la “persona educada”

Utilizaremos la noción de “persona educada” como categoría teórica para reflexionar sobre las situaciones aquí seleccionadas, las cuales —a nuestro entender— logran poner de manifiesto la capacidad activa de los sujetos en torno a sentidos sociales y locales, legitimados históricamente, que constituyen un *deber ser* del estudiante, en este caso, de escuela secundaria. Para ello, partimos de una distinción necesaria entre lo que se comprende por escolarización y educación: la primera como instrucción intencional a cargo de la Escuela y regulada por el Estado; mientras que la segunda refiere a hábitos, conocimientos y discursos que, a nivel local e históricamente situada, establecen parámetros de una persona *entendida* (Levinson y Holland, 1996). Así, comprendemos que todas las formas locales de educación son significativas, estén o no legitimadas por la institución escolar, pero que es dentro de este ámbito donde los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje disputan y negocian sentidos hegemónicos

8. En total se realizaron catorce observaciones de clases en el turno de la mañana y diez observaciones de clases en el turno de la tarde. Todos los registros fueron entregados a los docentes que participaron de la experiencia. De acuerdo a lo manifestado por ellos, la lectura y comentario de estos registros resultó valioso para examinar cuestiones que estaban naturalizadas, no tenidas en cuenta o desconocidas desde la práctica cotidiana.

sobre la *persona educada*, y que a través de diversas prácticas de resistencia ponen en juego su capacidad de agencia.

En este sentido, cabe señalar que a lo largo de nuestra estadía en el aula fueron muchas las situaciones registradas que lograron interpelar y poner en tensión lo que representábamos como *dinámica áulica*: en ella esperábamos encontrar determinadas maneras de relacionarse entre pares, entre estudiantes y docentes, como también con el conocimiento escolar. Las reflexiones que surgieron a partir de la lectura de los registros y discusiones en el equipo dieron cuenta que dichas expectativas estaban permeadas por sentidos que respondían indudablemente a nuestras particulares vivencias escolares y a las “huellas” (Rockwell, 2009) que fueron dejando en nosotros muchos años de escolarización. Por tal motivo, consideramos significativo recuperar para la selección de escenas y su correspondiente análisis, aquellas situaciones que permitían visibilizar la producción de los sujetos que ponían a prueba nociones culturales e históricas de la *persona educada*. Es decir, escenas que daban cuenta de otras maneras o formas de estar en el aula por parte de estudiantes y docentes, las cuales de algún modo se relacionan a procesos más generales, ligados tanto a la transformación de ser adolescente y joven en la contemporaneidad como al formato escolar y los desafíos que implican, en contextos atravesados por fuertes desigualdades, la efectividad de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

En consecuencia, intentar comprender prácticas educativas realizadas por sujetos que ponen en juego sus praxis y subjetividades dentro de los límites que imponen las escuelas implica no cerrarnos a la identificación de una noción de *personas educadas* —definidas formalmente como productos acabados—, sino todo lo contrario. O sea, las descripciones que se irán presentando a lo largo de este escrito denotan que los sujetos ocupan creativamente el aula y, asimismo, visibiliza que tanto la educación como las *personas educadas* son producto de negociaciones situadas —no sin tensiones— en diversas relaciones interpersonales atravesadas, muchas veces, por expectativas que refieren a *conductas adecuadas*.

Descripción y reflexión analítica a partir de los registros

Ante el intento por describir y reflexionar acerca de escenas referidas a las relaciones y sus dinámicas que se fue registrando en las clases observadas, hemos decidido realizar una delimitación sobre tres núcleos problemáticos:

1. El estar en el aula.
2. El reconocimiento y la interpelación.
3. El enganche.

Cabe señalar que las distintas situaciones que los constituyen no solo aparecieron como recurrentes en los registros, sino que, por momentos, también nos eran señaladas por los mismos docentes como “disruptivas” para la instancia de enseñanza-aprendizaje. Es decir, a partir de estos núcleos problemáticos, intentaremos recuperar situaciones que —a nuestro entender— dan cuenta de una dimensión activa de los estudiantes en cuanto sujetos que interpelan, resisten y se apropian de múltiples maneras de estar en el aula, de seguir una clase y participar en ella.

El estar en el aula: entre la dispersión y la producción

Los fragmentos de registros que compartiremos a continuación denotan, de alguna forma, las diferentes maneras de *estar y ocupar* el aula por estos estudiantes y en esta escuela en particular.

Ellos tienen la mochila y la campera puestas, y las manos en los bolsillos [la sensación que nos genera es que a pesar de que la clase todavía no empezó, él ya está preparado para irse]. Una de las chicas sentadas en el fondo también saca su celular y comienza a enviar mensajes. El profesor, observando esta situación, se acerca preguntándoles a las chicas si tienen las copias. Ellas contestan que sí mientras continúan “jugando” con sus celulares... (registro de observación n.º 1, turno mañana).

La profesora interrumpe la clase y se dirige a las chicas del fondo. Les dice que no son del aula y que se podían quedar si no hacían ruido. Un alumno le dice a la profesora: “Échela, que no es de esta clase”. Las chicas entonces dicen que se van y guardan las cosas, pero se quedan sentadas en la misma posición, en silencio. Luego, una de ellas se levantará para ir al otro lado del aula a cargar su celular... (registro de observación n.º 4, turno mañana).

Estas distintas selecciones de fragmentos intentan recrear situaciones que, más de una vez, lograron descolocarnos como “observadores-participantes”, convirtiéndose en “extrañamientos” concretos. Situaciones que permitieron tensionar supuestos propios y ajenos acerca de lo que se representaba como “estudiantes” y como “comportamiento áulico”, donde dinámicas y relaciones que entraban en juego daban cuenta tanto de movimientos y circulación de personas (hacia dentro y hacia afuera de la aula) como utilización de objetos (celulares, MP3, auriculares) que, hasta entonces, habíamos considerado como impensables en instancias entendidas para la enseñanza-aprendizaje. No obstante, que esto sucediera junto a otras escenas, como una carpeta o mochila nunca abiertas en el transcurso de la hora escolar, no precisamente implicaba que allí no sucedieran cosas:

La profesora se acerca y les pide que saquen la música, les pregunta si no van a trabajar. “No vamos a hacer nada”, responde uno de ellos. Sin embargo, el chico de la mochila comienza a leer. Más tarde, su lectura se tornará intermitente... (registro de observación n.º 1, turno mañana).

“Cambia la música” –le dice éste estudiante a X. “¿Vos qué querés escuchar?”, responde X. “Deja reguetón”, dice Y. X pone otro tema de reguetón y se pone a silbarlo. “A ver chicos, trabajamos...”, dice el profesor a este grupo. “Yo voy por el segundo... Puedo solo”, le responde X. (registro de observación n.º 3, turno mañana)

La existencia de lo que puede ser descrito como “actividades paralelas” en los jóvenes también eran indicios de participación, de seguir de otra manera la clase y de su dimensión activa.

El “reconocimiento” y la “interpelación”: la puesta en juego de las relaciones al interior del aula

Aquí se recuperará la puesta en juego de las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes. Cabe señalar que estas distintas escenas, si son leídas en clave de “la disciplina” o “disciplinante” de los comportamientos registrados, serían fácilmente rotuladas como “problemas de conducta”, a lo cual no queremos arribar con nuestras descripciones. Por el contrario, consideramos que las múltiples relaciones que registramos a lo largo de las clases observadas cobran mayor riqueza si pueden ser comprendidas como escenas en donde se ponen en juego distintas búsquedas por el reconocimiento entre estudiantes y docentes:

Cuando comienza la clase son once, aunque en seguida se incorporan dos estudiantes más. La profesora les recuerda que pegó en el pizarrón una lista de reincorporación. Muchos de los chicos comienzan a hablar sobre el tema de las

reincorporaciones, pero la profesora les dice que si alguno quiere hablar del tema, tendrán que hacerlo en el recreo. “El recreo es para recreo”, dice uno de los chicos. La profesora les recuerda que si siguen faltando les tomará una evaluación. “Se pudre”, le responde uno de los chicos. “A mí no me van a ser responsable de eso”, contesta la profesora. “Yo ya les había dicho”, agrega. (registro de observación n.º 4, turno mañana).

La profesora se saltea al segundo estudiante en la fila, que sigue en la misma posición, y ahora tiene los pies sobre el banco. Continúa preguntándole a Y, que tiene un auricular en la oreja mientras habla. Y, ante la pregunta sobre cuál es el ambiente natural, responde “natural”. La profesora hace algunas preguntas para poder orientarlo. “¿Lo hiciste?”, pregunta la profesora. “No”, responde él, y se para a buscar el material que tenía el compañero del primer banco mientras dice: “Es que estuve faltando, profe”. Vuelve a su banco, pero sin el material, así que la profesora se lo alcanza. Luego, es el turno de A para completar su parte del cuadro. Responde una pregunta mal y se excusa:

A.—Pero vos me lo corregiste.

Profesora.—No, no te lo corregí, desde ya te lo digo.

Continúan con las siguientes respuestas, y él se niega responderlas.

A.—No lo hice.

Profesora.—Pero si me entregaste el material.

A.—No, no lo hice.

Profesora.—Si lo tenés hecho. A, lo habías hecho bien eso.

A.—Pará —le responde elevando bastante la voz.

Al final el estudiante termina respondiendo correctamente. El trabajo estaba muy prolijo y ordenado, por lo que creemos que no quería responder, aun habiendo realizado la tarea (registro de observación n.º 4, turno mañana).

Aunque la relación entre estudiantes y docentes en su trato cotidiano también demostraba ser coloquial⁹, hemos seleccionado pasajes donde estudiantes interpelan a docentes para ejemplificar cómo también el “enfrentamiento” entra en juego en este tipo de relaciones:

Como está de ortiga hoy”, le dice uno de los chicos. “Qué hinchapelotas...”. La docente no responde. Aproximadamente faltando veinte minutos para que termine la clase, casi todos ya guardaron sus cosas; uno tiene puesta la mochila y otros circulan entre los bancos. La docente les dice que todavía no tocó el timbre, que se sienten. Ella comienza a hablarles (los chicos se van sentando): “Hoy tuve que pedirles uno por uno que se sienten y que hagan las cosas. Si quieren que me ponga en chota, me pongo en chota”. “Vos me tenés repodrida”, agrega cuando uno de los chicos se ríe. Se observa un cambio de actitud en los chicos al escucharla así. Algunos de los alumnos empiezan a decir: “¿Qué querés? ¿Que renuncie como renuncian todos? ¿Que renuncie como renunció ‘el rengo’? Ella te explica, viene”. Otro interviene: “¡Si tenés plata, andá y pagate una escuela donde te enseñen bien!” (registro de observación n.º 8, turno tarde).

El *medir fuerzas* para calcular límites implicó despliegues de argumentos, tanto por adultos como por jóvenes, que permitieron en algunos casos negociar relaciones de respeto mutuo que permitieran avanzar con la clase. Entendemos, por tanto, que quedarnos en el plano de la “conducta” de los estudiantes¹⁰ sería sesgar la mirada a situaciones que, desde la interpelación, reclaman o esperan de los adultos referentes un tipo

9. En este sentido, logramos registrar como muy marcadas las actitudes de atención personal de parte de los docentes hacia los jóvenes.

10. Cuando utilizamos el término *conducta* en este punto, siempre fue en referencia al plano de cómo se expresan o dirigen hacia sus docentes.

de relación que los reconozca como sujetos. Relación que, indudablemente, se construye en el plano cotidiano desde la afectividad y en una búsqueda de confianza y acompañamiento.

El *enganche*: la propuesta pedagógica y el involucramiento

En este último núcleo, buscamos abordar la puesta en relación del conocimiento a enseñar y los distintos sujetos dentro del aula. Para ello, a continuación, compartiremos algunos fragmentos de clases —donde los docentes presentan distintas propuestas y los estudiantes despliegan diversas respuestas en torno a ellas— con la intención de dar cuenta sobre aquellas circunstancias que facilitarían o no el mencionado “enganche” por parte de los estudiantes con la propuesta pedagógica y su contenido:

La docente agrega cosas al cuadro del pizarrón. Lo completa con algunas palabras, flechas y recuadros. Unos alumnos comentan: “Es un lío. No entiendo nada”. La docente les dice que copien todo, y luego lo iba a entender (registro de observación n.º 5, turno tarde).

Apenas empieza la clase, una docente se sienta en el escritorio y toma lista al tiempo que la otra docente borra el pizarrón. Un alumno le grita: “Ya empezás a copiar (registro de observación n.º 10, turno tarde).

La profesora comienza preguntado qué podría estudiar la geografía sobre población. Los estudiantes se entusiasman y casi todos participan dando su opinión: “La cantidad. La de teles que hay en una casa.” La profesora agrega: “¿Por qué?”. Los estudiantes continúan: “Porque depende la cantidad de gente que vive en la casa. Porque son pobres. Porque si son cuatro, tienen una tele, y si son muchos, no tienen tele. Es más la gente pobre que tiene millones de hijos”. La profesora interviene: “¿Cómo se llama eso? “Censo”, responden “¿Tener plata de qué depende?”, dice la profesora. “Del trabajo, de los estudios”, le contestan (registro de observación n.º 8, turno mañana).

Estos fragmentos nos permiten plantear —de manera sugestiva— que cuando el eje central de la clase se basa en la copia sistemática del pizarrón, esta se convierte en una tarea rutinaria, casi sin significatividad. En este sentido fueron varias las escenas registradas en donde los y las estudiantes estaban toda la hora de la materia copiando o pasando hojas que estaban “desprolijas”, desplazando a un segundo plano el sentido y el contenido del aprendizaje. No obstante, también registramos escenas que daban cuenta que, cuando los contenidos eran presentados como próximos a las experiencias propias de los estudiantes, la participación se manifestaba de manera más activa. Es decir, cuando los temas abordados involucraban situaciones que sucedían en su vida cotidiana, o podían ser relacionados con ella, estos despertaron mayor interés e involucramiento por parte de los estudiantes.

Por otro lado, y en relación con los significados que presentan las propuestas pedagógicas para los sujetos involucrados en las dinámicas áulicas observadas, logramos registrar diversas situaciones donde el cuestionamiento se hizo presente y puso en tensión el sentido de lo que se pretendía enseñar:

La docente 1 explica que la docente 2 no puede estar con todos los chicos, uno por uno. Otro chico les pide a sus compañeros que no molesten más, que la docente 2 es buena profesora, “copada”, que explica bien, y que si seguían molestando se iba a terminar yendo como se había ido “el rengo” (el docente del año pasado). Pero también se queja del material que están viendo (fracciones), señalando que eso hasta un chico “retrasado mental” puede hacerlo (registro de observación n.º 2, turno tarde).

La profesora lee la consigna, esta consiste en ubicar cuatro organizaciones políticas diferentes en dos esquemas dibujados en el pizarrón, uno en forma de pirámide y otra en forma de cuadrado. Un alumno pregunta: “¿Y qué aprendemos con esto? ¡Mi hermanito puede hacer eso!” (registro de observación n.º 3, turno mañana).

Continúa leyendo otra de las chicas en un clima de silencio interno y de murmullos externos, pues se escuchaban murmullos y algunas conversaciones en los pasillos.

A pedido de P, prosigue la lectura otro muchacho. Ingresaba un joven que se ubica adelante. Los docentes interrumpen para hacer algunas explicaciones mientras los estudiantes escuchan en silencio (registro de observación n.º 1, turno tarde).

Dichas situaciones cristalizan reacciones de los y las estudiantes que, al enfrentarse con actividades que son reiterativas o no presentan grandes desafíos para ellos, dan cuenta que no solo las reconocen y las interpelan como instancias legítimas de aprendizaje, sino que también los visibiliza como sujetos sociales activos en el proceso de construcción de conocimiento escolar.

En otras palabras, el análisis de las clases observadas para este último punto revela, por un lado, la necesidad o conveniencia de revisar algunas estrategias que no favorecen situaciones de aprendizaje, en el sentido de que no promueven el involucramiento e interés de los jóvenes y, por otro lado, echa luz sobre aquellas propuestas pedagógicas que en específicos ámbitos escolares operarían como facilitadores de la enseñanza y el aprendizaje.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo intentamos recuperar la complejidad de la experiencia escolar que, en el caso abordado, interconecta nuevas realidades y experiencias juveniles con propuestas pedagógicas que no se adecuarían, por momentos, a las expectativas o necesidades de docentes y estudiantes involucrados en la relación áulica. Para ello decidimos otorgar central importancia a las prácticas de apropiación y resistencia por parte de los sujetos, las cuales permitieron vislumbrar otras maneras de *estar* u *ocupar* el aula y que, muchas veces, aparecían como formas que contradecían —y tensionaban— sentidos sociales legitimados históricamente en torno a lo que se espera de una *persona educada* o *ser* estudiante en la escuela secundaria.

Por otro lado, consideramos de suma importancia explicitar la significación de llevar adelante esta experiencia en el marco de una propuesta de extensión más amplia y comprometida políticamente con lo social. Por un lado, significó para todos y todas que conformamos el equipo (estudiantes y docentes universitarios) la posibilidad de tomar contacto directo con el campo de intervención, interactuar con los actores sociales que sostienen esta propuesta pedagógica día a día, y por ende, comprender que los procesos escolares se inscriben en una trama compleja de apropiaciones y resignificaciones a la que solo puede accederse en el propio territorio con sus sujetos y problemáticas. Ello, asimismo, plantea desafíos e interpelaciones a la propia práctica. Por otro lado, este tipo de experiencias colectivas visibilizan a las propuestas de extensión universitaria como legítimas instancias de formación académica y social, promoviendo que aquellos y aquellas estudiantes continúen su proceso de aprendizaje *en relación con* los sujetos involucrados, en este caso, en el campo educativo. También construyen conocimientos colectivos que puedan abrir líneas de reflexión acerca de la complejidad que implica hacer efectivo el derecho a la educación en contextos de desigualdad social.

Para finalizar, se torna fundamental recuperar la pregunta que da título a este artículo: “¿Qué haces en esta escuela Lautaro?”¹¹, ya que este ubica nuestra decisión por recuperar el carácter creativo en que estudiantes como “*Lautaro*” ocupan el aula y la escuela secundaria hoy. Si bien esta misma pregunta puede denotar lo contrario, porque las y los jóvenes que asisten a una modalidad de “reingreso” se encuentran predefinidos como portadores de trayectorias escolares con *fracasos* en la escuela *tradicional*, aquí nos interesó recuperar la agencia de los sujetos en su propio proceso de escolarización. De este modo y sin negar la existencias de “etiquetamientos” que reproducen definiciones hegemónicas y que estuvieron presentes en el registro etnográfico de la experiencia, nuestra decisión reside en poder dar visibilidad a los diversos modelos de “personas educadas” en la práctica escolar. Reconocer esta diversidad, por tanto, no solo permitirá una mayor democratización del conocimiento socialmente válido, sino que también —y en detrimento de formas hegemónicas de “*estar*” en el aula— promoverá una escuela que se acerque a los preceptos de la inclusión de aquellos sectores sociales desfavorecidos.

11. Dicho interrogante surge luego de que un estudiante participa y responde varias veces de manera adecuada a una pregunta escolar.

Bibliografía

- » ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la igualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.
- » LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (1996). “The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction”, en LEVINSON B., FOLEY, D. y HOLLAND, D. (ed.), *The cultural production of the educated person*. Nueva York: State University of New York Press.
- » MALDONADO, M. (2000). *Una escuela dentro de una Escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Ciudad de Buenos Aires: Eudeba.
- » NEUFELD, M. R. Y THISTED, A. (comps.) (1999). “De eso no se habla...” *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Ciudad de Buenos Aires: Eudeba.
- » NEUFELD, M. R.; SINISI, L. Y THISTED, A. (comps.). (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » ROCKWELL, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- » _____. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
- » WILLIS, P. (1983). *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de la clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.